

Reflektierte Praxiserfahrungen

MANFRED MÜLLER

Sichtweisen von Lehrkräften, Schülern und Ausbildungsbetrieben zur Ausbildungsqualität an einer Berufsschule am Beispiel des dualen Ausbildungsberufs Augenoptiker/-in

KURZFASSUNG: Der Beitrag stellt Ergebnisse einer Fragebogenerhebung vor, bei der Berufsschullehrer, Schüler und zugehörige Ausbildungsbetriebe des dualen Ausbildungsberufs Augenoptiker/-in zum Thema schulische Ausbildungsqualität befragt wurden. Die Erhebung ist Teil eines schulinternen Qualitätsmanagements, bei dem es in einem ersten Schritt um die Klärung gemeinsamer Qualitätsvorstellungen zu allgemeinen Bildungszielen und Gestaltungsmerkmalen der Lehr-Lernprozesse geht. Bei den allgemeinen Bildungszielen konnten z.B. aus einer Liste von 20 Möglichkeiten vier übereinstimmende Ziele bei Lehrpersonen, Schülern und Betrieben gefunden werden: berufliches Fachwissen, berufspraktisches Können, mündliche Ausdrucksfähigkeit und eigenverantwortliches Lernen/Arbeiten. Dieser Konsens wird als Kernqualität definiert. Das Konstrukt Kernqualität soll als Grundlage für einen kontinuierlichen Qualitätsdiskurs dienen, in dem Qualitätsziele als konkrete Anforderungen an die Schülerkompetenzen lernortübergreifend geklärt und evaluiert werden. Der mehrperspektivische Ansatz wurde gewählt, um bei der Bestimmung der Qualitätsziele für die Unterrichts- und Schulentwicklung ein hohes Maß an sozialer Akzeptanz zu erreichen. Dies wird als Voraussetzung für eine wirksame Qualitätsentwicklung betrachtet, bei der die Zufriedenheit mit der schulischen Ausbildungsqualität seitens der betroffenen Hauptpersonengruppen ein wesentliches Zielkriterium ist.

ABSTRACT: This study presents results of an evaluation questionnaire in which vocational schoolteachers, pupils and training companies of the qualified training for opticians were questioned on the subject of quality education in school. The evaluation is part of an internal school quality management system. The first step is to find common aspects of quality related to general educational targets and teaching-learning processes. In relation to general educational targets four common quality targets could be found within a list of 20 possibilities: specialist knowledge, work practical skill, verbal capability of expression and independent learning/working. The consensus is defined as „Kernqualität“ (heart quality). This construction should serve as a basis for a continuous quality discourse between school and training companies in which quality targets become clear and are evaluated as concrete demands for the pupil's competence. The multilevel perspective approach was chosen to gain a high degree of social acceptance for the determination of targets concerning teaching and school development. This is considered as a condition for an effective development by which the contentment with quality of school education is an essential criterion for the affected groups of persons.

Einleitung

Neben den Ergebnissen internationaler, nationaler und länderspezifischer Evaluationsstudien hat auch die Qualitätsdiskussion, die im Zuge der Novellierung des Berufsbildungsgesetzes geführt wurde, an beruflichen Schulen das Streben nach Unterrichts- und Schulqualität neu belebt. So bemüht sich derzeit eine Reihe von Schulen verstärkt um den Aufbau eines schulinternen Qualitätsmanagements (QM),

bei dem die Unterrichtsentwicklung im Mittelpunkt steht. Wenn sich Lehrerteams auf gemeinsame Qualitätsziele einigen und deren Erfüllungsgrad evaluieren, ist bereits ein wesentlicher Schritt geschafft. Ob dies jedoch von den betroffenen Berufsschülern und Ausbildungsbetrieben ebenso gesehen wird, ist fraglich. So kam es bei dem hier untersuchten dualen Ausbildungsgang trotz engagierter Entwicklungsarbeit immer wieder zu Irritationen, weil sich einzelne Betriebe mit der schulischen Ausbildungsqualität unzufrieden zeigten, während sie von anderen, insbesondere von Vertretern weiterführender Schulen (Meister- und Fachhochschulen) gelobt wurde. Ein Hauptziel der Untersuchung bestand deshalb darin, mehr Licht in die verschiedenen Vorstellungen von schulischer Ausbildungsqualität zu bringen und einen *Kern* von gemeinsamen Qualitätszielen zu finden, auf den sich die relevanten Anspruchsgruppen verständigen können.

Schulleitung und betroffene Lehrpersonen beschlossen deshalb die Qualitätsvorstellungen ihrer Schüler¹ und Ausbildungsbetriebe per Fragebogen zu ermitteln. Um die Lehrpersonen vor Zusatzbelastungen zu schützen und valide Daten zu gewinnen, wurde die Auswertung durch die Universität Bayreuth (Fachgruppe Pädagogik) vorgenommen. So kam eine *domänenspezifische Evaluationsstudie* zustande, mit der nicht nur schulpraktische Verwertungs-, sondern auch wissenschaftliche Forschungsinteressen verfolgt werden. Der vorliegende Beitrag beschränkt sich auf die Anfangsphase der Studie, die sich im Wesentlichen um die Fragebogenerhebung als ersten Schritt eines lernortübergreifenden Qualitätsdiskurses dreht.

1. Entwicklung schulischer Ausbildungsqualität – ein Theoriefundament

Das Thema Qualität in der Bildung beschäftigt die pädagogische Fachwelt nicht erst seit TIMMS und PISA. Sie hat schon vorher eine Vielzahl von Analysen hervorgebracht, die z. B. bei HARVEY & GREEN (2000), HOLTAPPELS (2003), HELMKE (2004), DUBS (2004) und EULER (2005) mit unterschiedlichen Zielsetzungen zusammenfassend dargestellt sind. Das Qualitätsverständnis der vorgelegten Studie folgt den erkenntnistheoretischen Überlegungen von HEID (2003, S. 8), nach denen Qualität „...kein Objekt und keine Objekteigenschaft, sondern das Resultat der Bewertung von Objekten und Objekteigenschaften“ ist. Nach diesem Verständnis ist Qualität kein absoluter, sondern ein *relativer Begriff* und vom Wertesystem des jeweiligen Beurteilers abhängig. Deshalb wird er auch in Schulentwicklungskonzepten in der Regel *präskriptiv* verwendet. Das zugrunde liegende Qualitätsverständnis wird jedoch nur selten geklärt, vor allem nicht mit den schulischen Partnern, die von Entwicklungsmaßnahmen direkt betroffen sind und deshalb mit Recht – auch unerreuliche – Qualitätsurteile abgeben.

1.1 Lernortübergreifender Qualitätsdiskurs

1 Die Begriffe Schüler und Auszubildender werden hier synonym verwendet. Auch beziehen sich alle Personenbezeichnungen stets gleichberechtigt auf beide Geschlechter. Die männliche Form soll lediglich der besseren Lesbarkeit dienen.

HEID (2003, S. 9) schlägt vor, „die Bestimmung dessen, was als ... Qualität von Unterricht und Schule allgemeine Anerkennung verdient, in einem permanenten ... Diskurs zu entwickeln“. Dieser Vorschlag wurde von der Schule als Gestaltungsprinzip für den Aufbau des schulinternen QM aufgenommen und auch der vorgelegten Studie zugrunde gelegt. Die lernortübergreifende Vorgehensweise wird nachfolgend als *dreischrittiges Diskursverfahren* grob skizziert.

1.1.1 Bestimmung gemeinsamer Qualitätsaspekte

In einem ersten Schritt wird mittels Fragebogenerhebung erfasst, welche Schwerpunkte Lehrer, Schüler und Ausbildungsbetriebe bei vorgegebenen Qualitätsaspekten setzen und welche Übereinstimmungen es dabei gibt. Vorgegeben werden Aspekte/Merkmale/Kriterien/Faktoren², für die die Schule im Rahmen ihrer administrativen Vorgaben eigene Schwerpunktsetzungen vornehmen kann. So wurden hauptsächlich *allgemeine Bildungsziele* (Inputfaktoren) sowie *anerkannte Gestaltungsmerkmale der Lehr-Lernsituation* (Prozessfaktoren) in den Mittelpunkt gerückt.³

Bei den Bildungszielen handelt es sich insofern um Inputfaktoren, als sich die Auswahlliste überwiegend auf Lehrplanrichtlinien und -vorgaben bezieht. Der zweite Schritt des Diskursverfahrens wird zeigen, dass bei der Präzisierung dieser Ziele ein Perspektivenwechsel von Inputfaktoren zu tatsächlich überprüfbaren Schülerleistungen (*Output- bzw. Outcomefaktoren*) vorgenommen und damit die Diskussion um Bildungsstandards aufgenommen wird.⁴ Während bei der Bestimmung gemeinsamer Qualitätsschwerpunkte auf der Outputebene vor allem eine Übereinstimmung zwischen Lehrpersonen und Ausbildern ermittelt werden soll, wird auf der Ebene der Lehr-Lernprozessgestaltung vor allem der Konsens der direkten Prozessakteure (Lehrkräfte und Schüler) erfasst.

1.1.2 Festlegung konkreter Anforderungen

Wenn von Qualität die Rede ist, handelt es sich in der Regel nicht nur um verschiedene Perspektiven auf ein und dieselbe Sache. Häufig liegen auch verschiedene Perspektiven auf unterschiedliche Dinge vor, die mit dem *gleichen* Begriff belegt werden (Harvey & Green 2000, S. 17). In einem zweiten Schritt soll es deshalb darum gehen, die gemeinsam geteilten Qualitätsaspekte so zu präzisieren, dass eine Einigung auf *konkrete Anforderungen* bezüglich der Schülerleistungen (Outputqualität) möglich ist. Im Fall der Bildungsziele ist dafür ein Ausbildertag vorgesehen. An diesem Tag sollen im direkten Gespräch zwischen Lehrkräften und Ausbildern für jedes gemeinsam geteilte Bildungsziel die konkreten Kompetenzen festgelegt werden, die zu einem bestimmten Zeitpunkt – möglichst als messbare Schülerleistungen – erwartet werden. Im Fall der Lehr-Lernprozessgestaltung ist dafür grundsätzlich jeder Schultag geeignet, weil sich Schüler und Lehrer im Schulalltag nahezu täglich in einem Qualitätsdiskurs befinden.

2 Alle drei Begriffe werden hier synonym gebraucht.

3 Die Erfassung von Schwerpunkt Wünschen bei den Inhalten wurde den Betrieben wegen der zugrunde liegenden Vielzahl an Einzelaspekten nicht zugemutet. Sie ist für den Ausbildertag (zweiter Schritt) vorgesehen, weil dort eine interaktive Klärung möglich ist, die auf der Ebene der Ausbildungsinhalte auch nötig erscheint.

4 Vgl. z. B. Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz (2005)

Im zweiten Schritt geht es neben der Konkretisierungsleistung auch darum, sich für die Bedürfnisse und Interessen der jeweils „anderen Seite“ zu öffnen, um die zugrunde liegenden Qualitätsvorstellungen (besser) kennen zu lernen und sich mit Diskrepanzen sachlich und respektvoll auseinanderzusetzen. Sachlichkeit und Respekt sind hier besonders gefragt, weil davon auszugehen ist, dass – idealtypisch betrachtet – zwei unterschiedliche Wertesysteme aufeinander stoßen (pädagogisch versus ökonomisch orientiertes Wertesystem). Die Betonung der im ersten Schritt ermittelten überindividuellen Gemeinsamkeiten, die wie „objektive“ Qualitätskriterien wirken können, soll dazu einen Beitrag leisten.

1.1.3 Umsetzung und Evaluation gemeinsamer Qualitätsziele

In einem dritten Schritt werden die konkreten Anforderungen von den Lehrkräften als verbindliche Qualitäts(teil)ziele für die unterrichtliche Umsetzung operationalisiert und als solche den Betroffenen gegenüber verbindlich ausgewiesen. Danach beginnt die Umsetzungsphase in der Schule. Nun sind neben adäquaten Unterrichtskonzepten auch Aufgaben und Tests zu entwickeln, mit denen überprüft werden kann, inwieweit die Qualitätsziele tatsächlich erreicht werden.

Nach einem angemessenen Zeitraum der Umsetzung soll der lernortübergreifende Qualitätsdiskurs durch eine Selbstevaluation wieder einen gezielten Impuls erhalten, um Kontinuität und Nachhaltigkeit in der Qualitätsentwicklung zu gewährleisten. Dabei sind die direkt betroffenen Personengruppen als Feedbackgeber zu beteiligen. Wie bereits erwähnt, sind es auf der Ebene der Lehr-Lernprozessqualität (a) die Schüler, im Fall der Ergebnisqualität (b) vor allem die Ausbildungsbetriebe.

Zu a)

Die Evaluation der Qualitätsziele im Bereich der Prozessgestaltung kann z. B. zum Schulhalbjahr und am Schuljahresende (Zeugnistermin) stattfinden. Nach den Prinzipien von Survey-Feedback-Methoden⁵ sollten die Betroffenen über die Evaluationsergebnisse informiert und an der Ergebnisinterpretation beteiligt werden. Darauf ist vor allem beim ersten Evaluationstermin Wert zu legen, um für das zweite Schulhalbjahr noch Gestaltungsmöglichkeiten mit Blick auf den gewünschten Zielerreichungsgrad nutzen zu können. Ein Mitspracherecht der Betriebe könnte bei der Prozessgestaltung unnatürlich, aufgezwungen und für das gesamte Diskursverfahren kontraproduktiv wirken. Deshalb erscheint eine Einschränkung auf Lehrkräfte und Schüler sinnvoll.

Zu b)

Eine Evaluation der Ergebnisqualität (Output/Outcome) ist eng an die am Ausbilder-tag konkretisierten Anforderungen geknüpft. Deshalb sind die Ausbildungsbetriebe als Feedbackgeber einzubinden, so dass von einer lernortübergreifenden Evaluation gesprochen werden kann. Auch hier sollten die Betriebe über die Ergebnisse informiert und in die Ergebnisinterpretation sowie in die Planung von Sicherungs- bzw. Entwicklungsmaßnahmen so gut wie möglich eingebunden werden. Im Rahmen des schulinternen QM ist dafür wieder – wie bei Schritt 2 – ein Ausbildertag vorgesehen.

5 Vgl. MÜLLER, M. (1998).

Während im Bereich der Prozessqualität eine schulinterne Selbstevaluation durch die Lehrkräfte relativ leicht praktiziert werden kann (vgl. z.B. Tabelle 11), ist eine Evaluation der Ergebnisqualität mit höherem Aufwand verbunden, der meist einer externen Unterstützung bedarf. Zwei Vorgehensweisen erscheinen praktikabel:

- ba) Die in den Prüfungsausschüssen mitwirkenden Lehrkräfte sind dafür verantwortlich, in Abstimmung mit den Gesellen- und Meistervertretern Aufgaben zu den gemeinsamen Qualitätszielen einzubringen, die geeignet sind, den Erfüllungsgrad zu überprüfen. Bei der Zwischenprüfung könnte die erste und bei der Abschlussprüfung die zweite Überprüfung erfolgen. Dies setzt in beiden Fällen das Einverständnis der Prüfungsausschussmitglieder voraus. Da sich die Aufgaben nun auf *gemeinsam geteilte* Qualitätsziele beziehen, dürfte dies reibungslos möglich sein. Das im Jahr 2005 novellierte Berufsbildungsgesetz, das den Qualitätsbegriff dezidiert aufnimmt, könnte hier eine unterstützende Wirkung haben. So könnten z.B. Kammerprüfungsaufgaben, die sich auf gemeinsam hergeleitete Qualitätsziele beziehen, einen Beitrag für die Entwicklung eines gemeinsamen Qualitätsverständnisses als Basis für eine lernortübergreifende Qualitätsentwicklung und –evaluation leisten, wie sie z.B. von EULER vorgeschlagen wird.⁶
- bb) Die Evaluation wird analog zu Diskursschritt 1 wieder als Fragebogenerhebung durchgeführt. Inhaltlich muss es nun über die Ermittlung des Zufriedenheitsgrades der Betriebe mit der schulischen Ausbildungsqualität hinaus auch um den Erfüllungsgrad der gemeinsam präzisierten Qualitätsziele gehen. Aufgrund der damit verbundenen methodologischen Fragestellungen erscheint eine externe Unterstützung unverzichtbar, um die Akzeptanz der Ergebnisse bei den Betrieben nicht zu gefährden und die Lehrkräfte durch statistische Auswertungsverfahren nicht übermäßig zu belasten.

Ziel beider Vorgehensweisen sollte es sein, eine zuverlässige, objektive, reliable und valide, insbesondere *ökologisch valide* Datengrundlage für die weitere Qualitätsentwicklung zu gewinnen.

Diskursschritt 3 wurde als vollständiger Qualitätszyklus nach dem PDCA-Prinzip (Plan, Do, Check, Action)⁷ gestaltet, der in vier Phasen verläuft. „Plan“ bedeutet die Operationalisierung von Qualitäts(teil)zielen und die Planung adäquater Unterrichtseinheiten, die sich auf die präzisierten Anforderungen zu den gemeinsamen Schwerpunktsetzungen am Ausbildungstag beziehen. „Do“ meint den aktiven Umsetzungsprozess in verbindlicher Orientierung an diesen (Teil-)Zielen. „Check“ bezieht sich im Wesentlichen auf den Evaluationsprozess, der zu definierten Zeitpunkten von der Schule proaktiv einzuleiten ist. „Action“ meint die schlussfolgernde Initiierung erforderlicher Bemühungen um Sicherung bzw. Optimierung des erreichten Zielniveaus.

Das hier nur grob dargestellte Diskursverfahren lässt bereits den Aufwand für eine Schule erahnen, die für das Gelingen aller drei Schritte aktiv werden und die Hauptverantwortung übernehmen muss. Es kann deshalb die Meinung vertreten

6 Vgl. EULER, D. (2005, S. 75ff)

7 Vgl. KAMINSKE, G. & BRAUER, J.-P. (1999, S. 24)

werden, den Diskurs nur auf den Lernort Schule zu beschränken und die Bestimmung der Qualitätsziele allein den Lehrkräften und Schülern zu überlassen. Wie einleitend erwähnt, findet dies jedoch vor allem bei den Betrieben oft nicht genügend Akzeptanz. Selbst wenn sich die Lehrkräfte streng an die Lehrpläne halten, die ja bereits durch die Sozialpartner ausgehandelt wurden, kommt es erfahrungsgemäß immer wieder zu Divergenzen zwischen den in Lehrplänen intendierten und im konkreten Unterrichtshandeln tatsächlich umgesetzten Qualitätsvorstellungen - von der Problematik veralteter Lehrplaninhalte ganz zu schweigen. Wenn die Zufriedenheit der Betriebe mit der Ausbildungsqualität als Zielkriterium schulischer Qualitätsentwicklung ernst genommen werden soll, scheint es zum dargestellten lernortübergreifenden Klärungs-, Präzisierung- und Bewertungsprozess keine überzeugende Alternative zu geben.

1.2 Kernqualität – eine Arbeitsdefinition

Im Kontext des dargestellten lernortübergreifenden Diskursverfahrens erscheint es sinnvoll, den Qualitätsbegriff in einem engeren und weiteren Sinne zu verwenden. In einem engeren Sinne, indem Qualität nur auf den *Konsens* bezogen wird in Hinsicht auf die

- a) gemeinsam ausgewählten Qualitätsmerkmale (Schritt 1),
- b) dazu gemeinsam präzisierten Anforderungen (Schritt 2) und die
- c) gemeinsame Bewertung des Erfüllungsgrades dieser Anforderungen (Schritt 3).

Dieses Verständnis von Qualität im engeren Sinne soll mit dem Begriff *Kernqualität* gefasst und so definiert werden:

Kernqualität ist der Konsens des gemeinsam bewerteten Erfüllungsgrades gemeinsam präzisierter Qualitätsziele der direkt betroffenen Anspruchsgruppen.

Damit beziehen sich die im Diskursverfahren herauskristallisierten gemeinsamen Qualitätsziele nicht mehr auf subjektive Einzelmeinungen. Sie stellen nun auf der jeweiligen Analyseebene eine *kollektive Mehrheitsmeinung* dar, die wegen ihres überindividuellen Charakters gleichsam als „objektive“ Qualitätskriterien betrachtet werden können.

Das Konstrukt Kernqualität lässt sich als *Schnittmenge* zwischen den verschiedenen Qualitätsvorstellungen der betroffenen Personengruppen veranschaulichen, die auf der jeweils untersuchten Ebene berücksichtigt werden sollen. Wie bereits ausgeführt, handelt es sich im Rahmen des schulinternen QM auf der Ebene der Lehr-Lernprozessqualität um die Lehrkräfte und Schüler. Auf der Ebene der Outputqualität sind es vorrangig die Lehrkräfte und Ausbildungsbetriebe (genauer gesagt die Ausbilder, wie die weiteren Ausführungen noch zeigen werden).

Ausbildungsqualität im Sinne von *Kernqualität* käme damit z.B. auf der Outputebene vor allem als Resultat des gemeinsam mit den Betrieben bewerteten Erfüllungsgrades der gemeinsam präzisierten Qualitätsziele zum Ausdruck. Dass damit die Ausbildungsqualität noch nicht vollständig erfasst und bewertet ist, soll das Bestimmungswort „Kern“ verdeutlichen. In einem weiteren Sinne wären z.B. noch lernortspezifische Mehrheitsmeinungen sowie individuelle Einzelmeinungen

von Meinungsführern zu berücksichtigen, die vor allem bei begrenztem Konsens (kleine Schnittmenge) zum Tragen kommen. Nicht konsensfähige Qualitätsvorstellungen wurden im Rahmen dieses Beitrags in der Regel jedoch ausgeblendet, um den Rahmen nicht zu sprengen.

2. Fragestellungen der empirischen Untersuchung

Vor dem skizzierten Theoriehintergrund stand bei der Erhebung folgende allgemeine Fragestellung im Vordergrund: Welche Übereinstimmungen gibt es zwischen Berufsschullehrern, Schülern, betrieblichen Ausbildern und Firmenchefs in Bezug auf deren Vorstellungen zu ausgewählten Fragen schulischer Ausbildungsqualität? Fünf Einzelfragen sollen hier näher beleuchtet werden:

- F1: Welche Personengruppen sollten mit der Ausbildungsqualität an einer Berufsschule vorrangig zufrieden sein?
- F2: Welche Personengruppen sollten mit ihren Qualitätsvorstellungen bei der Entwicklung schulischer Ausbildungsqualität vorrangig berücksichtigt werden?
- F3: Welche Bildungsziele sollten bei der Entwicklung der schulischen Ausbildungsqualität den Schwerpunkt bilden?
- F4: Welche Gestaltungsmerkmale des Lehr-Lernprozesses sind an einer Berufsschule (für Augenoptiker/-innen) besonders relevant?
- F5: Nach welchen Maßstäben bewerten Schüler, Lehrer und Ausbildungsbetriebe schulische Ausbildungsqualität?

3. Methoden

3.1 Stichprobe und Datenerhebung

Bei den *Lehrkräften* wurden die Daten im Januar 2005, bei den *Schülern* aller drei Jahrgangsstufen im Januar und Februar des gleichen Jahres erhoben – je nach Anwesenheit der einzelnen Klassen, die im Blockunterricht beschult werden. Die Erhebung wurde im jeweiligen Block am gleichen Tag zur gleichen Zeit während der regulären Unterrichtszeit durchgeführt und dauerte etwa 20 Minuten. Die Durchführung übernahm jeweils die Lehrkraft, die zu dieser Zeit Unterricht erteilte.

Unmittelbar nach der Erhebung der Schülersichtweisen wurden ihnen die Erfassungsbogen für die *Ausbildungsbetriebe* mit der Bitte überreicht, sie – zusammen mit einem Begleitschreiben – ihren Ausbildern vorzulegen und im nächsten Block in einem verschlossenen Umschlag ausgefüllt wieder mitzubringen. So sollte eine möglichst hohe Beteiligung bei den Betrieben erzielt werden. Die Teilnahme an der Untersuchung war freiwillig. Den Schülern und Betrieben wurde versichert, dass vollständige Anonymität bei der Erhebung gewährleistet ist und die Daten nicht von den Lehrkräften, sondern von der Universität extern ausgewertet werden. Deshalb wurde den Betrieben im Begleitschreiben angeboten, die bearbeiteten Fragebogen auch direkt an die Universität zu senden. All dies sollte zur Vermeidung sozial erwünschten Antwortverhaltens und damit zur Gesamtvalidität der Erhebung beitragen.

Als Rücklaufquoten konnten erzielt werden: 57,3 % der Betriebe (N = 142)⁸, 89,5 % der Schüler (N = 348) und 100 % der Lehrkräfte (N = 14; elf aktive und drei ehemalige, noch im engen Kontakt mit der Schule stehende Berufsschullehrer). Um bei den Daten der Betriebe (N = 142) zwischen

Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 102. Band, Heft 2 (2006) – © Franz Steiner Verlag, Stuttgart

8 Es kann angenommen werden, dass sich Grund und Anzahl derjenigen Betriebe, die den Fragebogen nicht abgegeben hatten, auf die Grundgesamtheit unsystematisch verteilen.

Antworten der Firmenchefs (Betriebsinhaber/Geschäftsführer) und der Ausbilder unterscheiden zu können, wurde an einzelnen Stellen bei Bedarf eine eigene Gruppierung vorgenommen. Damit musste jedoch eine Reduzierung der Stichprobengröße in Kauf genommen werden, weil nur noch diejenigen Fälle berücksichtigt werden konnten, die entweder der einen (nur Ausbilder, N = 31) *oder* der anderen Gruppe (nur Chefs, N = 45) angehören.

3.2 Fragebogenkonstruktion⁹

3.2.1 Instruktionen

Der Fragebogen umfasste insgesamt 12 Fragen. Die Instruktionen zu den für diesen Beitrag ausgewählten fünf Fragestellungen wurden wie folgt gestaltet¹⁰:

F1

Welche Personen bzw. Institutionen sollten mit der Ausbildungsqualität an einer Berufsschule in erster Linie zufrieden sein? Entscheiden Sie sich bitte nur maximal für die drei wichtigsten Aussagen aus Ihrer Sicht.

- (1) Die Berufsschüler
- (2) Die Eltern der Berufsschüler
- (3) Die Betriebsinhaber/Geschäftsführer
- (4) Die Ausbilder/ Beauftragten für die Ausbildung in den Betriebe
- (5) Die Berufsschullehrer
- (6) Die im Ausbildungsberuf weiterführenden Schulen (Meister-, Fachhochschule, ...)

F2

Welche Qualitätsvorstellungen sollten bei der Sicherung und Weiterentwicklung der Ausbildungsqualität an einer Berufsschule vorrangig berücksichtigt werden? Bitte nur maximal die drei wichtigsten Aussagen aus Ihrer Sicht ankreuzen!

Die Qualitätsvorstellungen...

- (1) der Berufsschullehrer
- (2) der Eltern der Berufsschüler
- (3) der Schulaufsicht
- (4) der Lehrer an weiterführenden Schulen im Ausbildungsberuf (Meister-, Fachhochschulen, ...)
- (5) der jetzigen Schüler an der Berufsschule
- (6) ehemaliger Schüler der Berufsschule
- (7) der Ausbilder/Beauftragten für die Ausbildung in den Betrieben
- (8) der wissenschaftlichen Pädagogik
- (9) der Betriebsinhaber/Geschäftsführer

F3

Welche Ziele sollten bei der Sicherung/Weiterentwicklung der Ausbildungsqualität an der Schule den Schwerpunkt bilden?

Bitte maximal nur die sieben wichtigsten Ziele ankreuzen!

9 Bei der Fragebogenkonstruktion wurde lediglich auf Plausibilität geachtet und auf die üblichen Reliabilitätsprüfungen verzichtet, da hier die Entwicklung eines wissenschaftlichen Erhebungsinstruments nicht im Vordergrund stand.

10 Die Durchnummerierung bei F1 und F2 wurde für die Ergebnisdarstellung nachträglich eingefügt.

<input type="radio"/> a) Vermittlung beruflichen Fachwissens (Theorie)	<input type="radio"/> k) Kooperationsbereitschaft
<input type="radio"/> b) Vermittlung berufspraktischen Könnens (Praxis)	<input type="radio"/> l) Kompromissfähigkeit
<input type="radio"/> c) Rechtschreibung	<input type="radio"/> m) Kreativität
<input type="radio"/> d) mündliche Ausdrucksfähigkeit	<input type="radio"/> n) Höflichkeit/Freundlichkeit
<input type="radio"/> e) schriftliche Ausdrucksfähigkeit	<input type="radio"/> o) Pünktlichkeit
<input type="radio"/> f) Kopfrechnen	<input type="radio"/> p) Pflichtbewusstsein
<input type="radio"/> g) sicherer Umgang mit PC (Standardsoftware) und Internet	<input type="radio"/> q) Genauigkeit
<input type="radio"/> h) ökonomisches/wirtschaftliches Denken	<input type="radio"/> r) Ordnung/Disziplin
<input type="radio"/> i) ökologisches/umweltbewusstes Denken	<input type="radio"/> s) Fleiß/Leistungsbereitschaft
<input type="radio"/> j) Wissen über andere europäische Kulturen	<input type="radio"/> t) eigenverantwortliches Lernen/Arbeiten

F4

Welche Qualitätsmerkmale von Unterricht sollten an Ihrer Berufsschule den Vorrang haben?

Kreuzen Sie bitte in der rechten Spalte maximal nur die sieben wichtigsten Merkmale aus Ihrer persönlichen Sicht an!

Qualitätsmerkmale von Unterricht	
<input type="checkbox"/> a) Der Lehrer gleicht sich an das Leistungsvermögen der Schüler an. Er geht z.B. im Stoff zügig voran, ohne die Schüler zu überfordern.	
<input type="checkbox"/> b) Der Lehrer hat den Überblick über das Unterrichtsgeschehen. Er weiß immer genau, was in der Klasse vor sich geht.	
<input type="checkbox"/> c) Es herrscht Disziplin, d.h., es wird z.B. im Unterricht nicht andauernd Blödsinn gemacht.	
<input type="checkbox"/> d) Der Lehrer bleibt bei einer Sache und springt nicht hin und her. Er fängt z.B. nicht mitten in der Gruppenarbeit an, an der Tafel etwas zu erklären.	
<input type="checkbox"/> e) Der Lehrer findet das richtige Unterrichtstempo. Er lässt z.B. bei Fragen genügend Zeit zum Nachdenken.	
<input type="checkbox"/> f) Es werden anspruchsvolle Übungsaufgaben gestellt, z.B. Aufgaben, bei denen man wirklich sieht, ob man etwas verstanden hat.	
<input type="checkbox"/> g) Der Lehrer ermuntert uns, eigene Lösungswege zu probieren. Er lässt die Schüler z.B. auch einmal mit ihren eigenen Vermutungen in die Irre gehen, bis sie es selbst merken.	
<input type="checkbox"/> h) Es zählen die persönlichen Lernfortschritte, unabhängig vom Notendurchschnitt der Klasse. So werden z.B. auch schlechtere Schüler gelobt, wenn sie sich verbessern.	
<input type="checkbox"/> i) Die Aufgaben werden an die Leistungsfähigkeit angepasst. Es werden z.B. unterschiedlich schwere Fragen gestellt, je nachdem, wie gut ein Schüler ist.	
<input type="checkbox"/> j) Der Lehrer geht auf die Wünsche der Schüler ein. So bestimmen die Schüler oft gemeinsam mit dem Lehrer, was durchgenommen wird.	
<input type="checkbox"/> k) Der Lehrer pflegt die Beziehung zu seinen Schülern. Er ist z.B. bereit, mit ihnen zu reden, wenn ihnen etwas nicht gefällt.	
<input type="checkbox"/> l) Die Klasse kommt gut voran und trotzdem bleibt Zeit z.B. für Übungen und Wiederholungen.	

m) Die Schüler sind mit dem Lehrer zufrieden. Sie haben z.B. das Gefühl, etwas Wichtiges gelernt zu haben, wenn sie aus dem Unterricht gehen.
n) Der Unterricht ist klar strukturiert.
o) Der Anteil echter (effektiv genutzter) Lernzeit im Unterricht ist hoch.
p) Es herrscht ein lernförderliches Klima. Schüler haben z.B. keine Hemmungen, Fragen zu stellen.
q) Die Arbeitsaufträge/Aufgabenstellungen sind inhaltlich klar und verständlich (inhaltliche Klarheit).
r) Der Unterricht ist methodisch vielfältig (Methodenvielfalt).
s) Die Schüler kennen die Leistungserwartungen, die der Lehrer an sie hat (transparente Leistungserwartungen).
t) Der Lehrer gibt wirksame Rückmeldungen zu den Leistungen seiner Schüler.
u) Alle Hilfsmittel stehen im Klassenzimmer gut vorbereitet für den Einsatz zur Verfügung (vorbereitete Umgebung).
v) Die Schüler in der Klasse verstehen und respektieren sich.
w) Es wird keiner bevorzugt/benachteiligt.
x) Es werden praxisnahe Aufgaben gestellt.

F5

Was war Grundlage (Maßstab) für Ihre Bewertung in Frage 10? Mehrfachnennungen sind möglich.

- a) Frühere Schulerfahrungen
- b) Anforderungen in der Berufspraxis des Augenoptikers
- c) Anforderungen in unserer Gesellschaft
- d) persönliche Qualitätsvorstellungen
- e) Fachliches Wissen der Auszubildenden
- f) Fachliches Können der Auszubildenden
- g) Einstellungen/Haltungen der Auszubildenden
- h) Äußerungen der Auszubildenden über die Berufsschule

Die Frage F5 enthält eine Bezugnahme auf Frage 10 des Fragebogens, die die Zufriedenheit mit der schulischen Ausbildungsqualität als Note erfassen sollte. Dazu gehört folgende Instruktion:

Frage 10:

Wie zufrieden sind Sie persönlich – alles in allem – mit der derzeitigen Ausbildungsqualität Ihrer Berufsschule?

Kreuzen Sie bitte den Zufriedenheitsgrad als Zeugnisnote an (1= sehr gut, 6= sehr schlecht). Bitte „weiß nicht“ ankreuzen, falls Sie die Ausbildungsqualität nicht bewerten können.

1	2	3	4	5	6	weiß nicht
---	---	---	---	---	---	------------

3.2.2 Itemkonstruktion

Zu F3

In der Testversion des Erhebungsinstruments wurden allgemeine Bildungsziele vorgegeben, wie sie z. B. in den Richtlinien derzeitiger Lehrpläne (Bildungs- und Erziehungsauftrag der Berufsschule) und einschlägigen Erhebungen des BIBB und der DIHK aufgeführt werden.¹¹ Aus beiden Quellen wurde ein Kanon von vorzugebenden Zielen gebildet, der zahlenmäßig bearbeitbar erschien. Nach mehreren Testläufen in zufällig ausgewählten Augenoptikerklassen und Klassen anderer Ausbildungsberufe der Schule einerseits sowie bei einigen Geschäftsinhabern und/oder Ausbildern, die als ehemalige Schüler der Schule problemlos angesprochen werden konnten, kamen noch weitere Ziele hinzu, die von den Befragten für wichtig gehalten und als freie Nennungen niedergeschrieben wurden. Um die Bearbeitbarkeit des Fragebogens nicht zu gefährden, wurde die Anzahl der Ziele schließlich auf 20 begrenzt. In der Hauptuntersuchung sollten dann aus dieser Liste die sieben wichtigsten Schwerpunkte ausgewählt werden. In der Endversion wurde wieder die Möglichkeit freier Nennungen vorgesehen, um die Bearbeitungsbereitschaft zu erhöhen.¹²

Zu F4

Grundlage für die Itementwicklung auf der Ebene der Lehr-Lernprozesse waren zunächst die publizierten Merkmalssätze guten Unterrichts von CLAUSEN (2003) und MEYER (2004), die das Konstrukt Unterrichtsqualität mehrdimensional beschreiben. Die Items von CLAUSEN¹³, die von „a“ bis „m“ angeordnet sind, konnten wegen ihrer Herkunft aus einem TIMSS-Datensatz nahezu direkt übernommen werden¹⁴. Da die Merkmale von MEYER¹⁵ nicht als Itemformulierungen vorlagen, war die Transformation in den gewählten Antwortmodus des Fragebogens nicht ohne weiteres möglich. Dennoch dürfte die inhaltliche Übereinstimmung deutlich werden (vgl. Tab. 1). Zusätzlich zu beiden Itemquellen wurden nach den Voruntersuchungen noch die Items „v“ bis „x“ angehängt, die als freie Antworten häufig genannt wurden.¹⁶

11 Bei einer Erhebung der DIHK ging es z. B. um das Thema „Was sich Betriebe von Auszubildenden wünschen“. Quelle: HOT 4/2004. Bildungsverlag EINS Troisdorf, S. 37

12 Wegen der geringen Anzahl an Nennungen bei der Hauptuntersuchung (<10%), wurde im Rahmen dieses Beitrags auf eine Auswertung verzichtet.

13 CLAUSEN, M. (2002), S. 217ff.

14 Es waren lediglich sprachliche Modifikationen nötig, um den ursprünglichen Bezug auf Mathematiklehrer zu entfernen.

15 MEYER, H. (2004).

16 Auch bei F 4 wurde wegen der geringen Anzahl an Nennungen bei der Hauptuntersuchung (<10%) auf eine Auswertung verzichtet.

Tab. 1: Itembezug im Fragebogen zu den Merkmalen guten Unterrichts von MEYER bei F4

Merkmale bei MEYER	Entsprechungen im Fragebogen
1. Klare Strukturierung des Unterrichts	n)
2. Hoher Anteil echter Lernzeit	o)
3. Lernförderliches Klima	p)
4. Inhaltliche Klarheit	q)
5. Sinnstiftendes Kommunizieren	t), j), k)
6. Methodenvielfalt	r)
7. Individuelles Fördern	a), g), h), i)
8. Intelligentes Üben	f)
9. Transparente Leistungserwartungen	s)
10. Vorbereitete Umgebung	u)

3.3 Datenauswertung

Bei der Auswertung und Darstellung der Daten stellt sich die Frage, wie die einzelnen Qualitätsvorstellungen der befragten Personengruppen zu gewichten sind. Dazu wurden nachfolgend beschriebene Strategien in Betracht gezogen und das Strategiemodell „c“ wegen seiner Vorteile beim Ausweisen von übereinstimmenden und unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen favorisiert.

- a) **Additionsmodell:** Es werden *alle* Nennungen gemäß Häufigkeitsverteilung berücksichtigt (addiert). Vorteil: Bei der Auswertung kommen alle Personengruppen mit *allen* Sichtweisen zum Zuge. Nachteil: Die Fokussierung auf relevante Kernqualitätskriterien wird erschwert.
- b) **Konsensmodell:** Es werden nur die Gemeinsamkeiten berücksichtigt, die sich als gemeinsamer Nenner (Schnittmenge, Minimalkonsens) ergeben. Vorteil: Der Fokus liegt nur auf den gemeinsamen Schwerpunkten. Nachteil: Einzelschwerpunkte von Personengruppen gehen verloren.
- c) **Präferenz-Prioritäten-Modell (PP-Modell)**
Nach diesem Modell erfolgt die Bestimmung der gültigen Ergebnisse in drei Schritten:
 - ca) In einem ersten Schritt wird bereits vor der Befragung festgelegt, wie viele Qualitätskriterien jede befragte Person aus einer vorgegebenen Auswahlliste *präferieren* darf. So lautete die zugehörige Instruktion z.B. bei F3, wo es um die Schwerpunkte bei den Bildungszielen geht und 20 Ziele zur Auswahl standen, so: „Bitte maximal nur die sieben wichtigsten Ziele ankreuzen.“ Bei der Auswertung wurde dann auch auf kollektiver Ebene der Personengruppe nur noch diese vorgegebene Anzahl an Präferenzen weiterverfolgt.

- cb) Im zweiten Schritt, der sich vor allem auf die Darstellung der Ergebnisse bezieht, wird eine *Prioritätenliste* für alle Qualitätskriterien angelegt, die von mindestens einer Personengruppe mehrheitlich präferiert wurden (Häufigkeit $\geq 50\%$). Qualitätskriterien, die in keiner Personengruppe eine einfache Mehrheit erreichen, werden nicht weiterverfolgt. Außerdem war bei der Ergebnisdarstellung festzulegen, mit welcher Gruppe begonnen werden soll. Aufzählungen können für die erste Personengruppe eine Vorrangstellung gegenüber nachfolgend aufgelisteten Gruppen bedeuten. Um diesen unvermeidlichen Effekt zu berücksichtigen, wird stets mit den *Schülern* begonnen, weil sie bei allen Bildungsbemühungen im Mittelpunkt stehen sollten. Anschließend erscheinen die Ausbildungsbetriebe, um im Sinne des lernortübergreifenden Diskursverfahrens zu verdeutlichen, dass eine Öffnung der Schule für die Abnehmersicht gewollt ist.
- cd) Im dritten Schritt geht es darum, die *Kernqualitätskriterien* durch Hervorhebung festzulegen. Im Sinne der Qualitätsdefinition sind im Fall der Prozessqualität (F4) nur die Sichtweisen hervorzuheben, die Lehrpersonen und Schülern gemeinsam sind. Im Fall der Outputqualität (F3) sind es die Vorstellungen der Lehrkräfte und Betriebe.

Die *Prioritätenliste* stellt also eine Topliste von relevanten (präferierten und priorisierten) Qualitätskriterien aus Sicht der jeweils betroffenen Diskurspartner dar. Vorteile:

- Es kommen auf der jeweils fokussierten Ebene die dort relevanten Personengruppen mit gleichem Gewicht zum Zuge.
- Unterschiedliche Sichtweisen, die von mindestens einer Personengruppe mehrheitlich präferiert wurden, bleiben erhalten.
- Der Blick für die *Kernaufgaben* der Qualitätsentwicklung kann geschärft werden.

Nachteil: Qualitätsvorstellungen, die auf kollektiver Ebene keine einfache Mehrheit erreichen, möglicherweise aber auf fundiertem Sach- und Erfahrungswissen beruhen, gehen verloren.

4. Hauptergebnisse

4.1 Ergebnisse zu F1

Aus Tabelle 2 ergibt sich, dass aus Sicht aller drei befragten Personengruppen in erster Linie die *Schüler (Rangplatz 1)*, danach die *Ausbilder (Rangplatz 2)* mit der schulischen Ausbildungsqualität zufrieden sein sollten. Aus Schülersicht erhalten die weiteren Gruppen nur noch einen Stellenwert unter 50%; die Lehrer rangieren bei ihnen mit nur einem Drittel der Nennungen auf dem vorletzten Platz. Aus Sicht der Betriebe und Lehrer – nicht der Schüler! – rangieren die Chefs (Betriebsinhaber/Geschäftsführer) auf Platz 3. Weiterführende Schulen sind bei allen Befragten eher nicht, Eltern gar nicht von Bedeutung.

Tab. 2: Rangplätze für auszuwählende Personen, die mit der schulischen Ausbildungsqualität in erster Linie zufrieden sein sollten

Befragte Personen- gruppen	Auszuwählende Personen					
	Schüler	Eltern	Chefs	Ausbilder	Lehrer	Weiterf. S.
Schüler (N = 348)	1 (97,1%)	6 (2,6%)	4 (38,5%)	2 (67,8%)	5 (34,2%)	3 (43,7%)
Betriebe (N = 142)	1 (86,6%)	6 (0,0%)	3 (57,0%)	2 (76,8%)	5 (19,0%)	4 (43,7%)
Lehrer (N = 4)	1 (92,9%)	5 (0,0%)	3 (50,0%)	2 (64,3%)	2 (64,3%)	4 (28,6%)

Anmerkung: Die Rangplätze 1, 2 und 3 wurden pro befragte Personengruppe gemäß Fragebogeninstruktion markiert dargestellt.

4.2 Ergebnisse zu F2

Jede befragte Gruppe reklamiert gemäß Tabelle 3 für sich den Anspruch, dass *ihre eigenen* Qualitätsvorstellungen vorrangig berücksichtigt werden sollten. In der Gruppe Betriebe (N = 142) kamen diesbezüglich nicht die Vorstellungen der Chefs, sondern die der *Ausbilder* auf den ersten Rang, obwohl sich die Ausbilder (N = 31) im Vergleich zu den Chefs (N = 45) in der Minderheit befinden.

Tab. 3: Rangplätze für auszuwählende Personen, deren Qualitätsvorstellungen vorrangig berücksichtigt werden sollten

Befragte Personengruppen	Auszuwählende Personen*				
	(1) Berufs- schullehrer	(4) Weiterf. Schulen	(5) Jetzige Schüler	(7) Aus- bilder	(9) Chefs
Schüler (N = 348)	3 (51,7%)	4 (35,1%)	1 (69,8%)	2 (53,4%)	5 (23,0%)
Betriebe (N = 142)	5 (35,9%)	3 (50,7%)	4 (40,1%)	1 (78,9%)	2 (51,4%)
Lehrer (N = 14)	1 (85,7%)	6 (21,4%)	3 (57,1%)	2 (64,3%)	4 (35,7%)

**Anmerkung:* Es wurden nur noch diejenigen Personen dargestellt, die von mindestens *einer* befragten Gruppe die Rangplätze 1, 2 oder 3 erreichten; die ersten drei Rangplätze wurden gemäß Fragebogeninstruktion für jede befragte Personengruppe markiert dargestellt.

Blendet man bei jeder befragten Gruppe den ersten Rangplatz aus, so ergibt sich aus Sicht der *Schüler* ein nahezu gleich hoher nächster Rangplatz für die Ausbilder (53,4%) und Berufsschullehrer (51,7%). Auch aus der Perspektive der *Lehrkräfte* würden sich als nächstes die direkt an der Ausbildung beteiligten Personen ergeben, nämlich Ausbilder (64,3%) und Schüler (57,1%). Die *Betriebe* schreiben den direkt Beteiligten dagegen nur eine nachrangige Bedeutung zu: Schüler erhalten Platz 4 (40,1%) und Berufsschullehrer Platz 5 (35,9%); eine knappe Mehrheit der Betriebe

(50,7%) halten demgegenüber die Qualitätsvorstellungen weiterführender Schulen für vorrangiger (Platz 3).

4.3 Ergebnisse zu F3

Nach dem PP-Modell schrumpft die Liste der vorgegebenen 20 allgemeinen Bildungsziele zunächst auf elf, wenn pro Gruppe nur noch die sieben höchsten Rangplätze berücksichtigt werden (Tab. 4). Die Ziele „a“, „b“, „d“ und „t“ kristallisieren sich dabei als Schnittmenge von *allen* Befragten heraus. Bei den Unterschieden in den vorgenommenen Präferenzen ergibt sich die größte Diskrepanz bei Ziel „h“ (ökonomisches Denken), das keine Lehrkraft präferierte (0%).

Tab. 4: Rangplätze für Bildungsziele, die mindestens einmal präferiert wurden

Befragte Personen- gruppen	Präferierte Bildungsziele				
	a) Berufliches Fachwissen (Theorie)	b) Berufsprakt. Können (Praxis)	d) mündl. Ausdrucks- fähigkeit	h) ökono- misches Denken	k) Kooperati- onsbereit- schaft
Schüler (N = 348)	1 (95,1%)	2 (90,5%)	4 (55,4%)	13 (17,8%)	5 (45,1%)
Ausbilder (N = 31)	1 (93,5%)	2 (87,1%)	4 (54,8%)	3 (58,1%)	7 (32,3%)
Lehrer (N = 14)	1 (92,8%)	2 (78,6%)	4 (57,1%)	11 (0%)	4 (57,1%)
Chefs (N = 45)	1 (93,3%)	2 (84,4%)	4 (48,9%)	3 (51,1%)	7 (33,3%)
n) Höflich-/ Freundlich- keit	p) Pflichtbe- wusstsein	q) Genauigkeit	r) Ordnung/ Disziplin	s) Fleiß/ Leistungs- bereitschaft	t) Eigenver- antwortung
6 (43,9%)	7 (39,3%)	10 (28,1%)	12 (20,1%)	8 (35%)	3 (61,5%)
8 (29%)	8 (29%)	5 (48,4%)	6 (35,5%)	7 (32,3%)	2 (87,1%)
3 (64,2%)	10 (7,1%)	10 (7,1%)	6 (42,8%)	5 (50%)	1 (92,8%)
6 (37,7%)	5 (42,2%)	9 (26,6%)	8 (31,1%)	5 (42,2%)	2 (84,4%)
<i>Anmerkung:</i> Dargestellt wurde nur dasjenige Bildungsziel, das von mindestens einer Personengruppe im Rahmen der sieben Präferenzmöglichkeiten mindestens einmal präferiert wurde. ¹⁷ Pro Personengruppe wurden die ersten sieben Rangplätze hervorgehoben.					

17 Wegen Doppelbelegungen von Rangplätzen wurden bei den Ausbildern nur die Rangplätze 1 bis 6 (zweimal 2), bei den Lehrern nur die Rangplätze 1 bis 5 (zweimal 1, zweimal 4) und bei den Chefs nur die Rangplätze 1 bis 5 (zweimal 2 und zweimal 5) berücksichtigt.

Ordnet man diese elf Ziele gemäß PP-Modell noch nach Prioritäten mit der einfachen Mehrheit als Untergrenze, so ergibt sich die in Tabelle 5 dargestellte Prioritätenliste mit insgesamt acht relevanten Kriterien.

Tab. 5: Prioritätenliste für relevante Qualitätskriterien im Bereich der allgemeinen Bildungsziele

Qualitätskriterien	Kriterium wurde präferiert von...			
	Schülern	Ausbildern	Lehrern	Chefs
1. Vermittlung beruflichen Fachwissens (Theorie)	1 a)	1 a)	1 a)	1 a)
2. Vermittlung berufspraktischen Könnens (Praxis)	2 b)	2 b)	2 b)	2 b)
3. Eigenverantwortliches Lernen/Arbeiten	3 t)	2 t)	1 t)	2 t)
4. Mündliche Ausdrucksfähigkeit	4 d)	4 d)	4 d)	4 d)
5. Kooperationsbereitschaft	5 k)		4 k)	
6. Höflichkeit/Freundlichkeit	6 n)		3 n)	6 n)
7. Ökonomisches/wirtschaftliches Denken		3 h)		3 h)
8. Fleiß/Leistungsbereitschaft			5 s)	

Anmerkungen: Die Ziffern in den vier rechten Spalten geben jeweils den Rangplatz aus Sicht der genannten Personengruppe für das danach im Fragebogen mit Buchstaben bezeichnete Ziel an.

Gemäß PP-Modell wurden in der Prioritätenliste (Tab. 5) die vier Kernqualitätskriterien (a, b, t, d) besonders hervorgehoben, die Lehrkräften und Ausbildern (und auch Schülern) gemeinsam sind. Die weiteren Kriterien erscheinen hier insofern relevant, als sie von mindestens einer Personengruppe mehrheitlich präferiert wurden. Die Kriterien „p“, „q“, und „r“ (Tab. 4) gingen wegen nicht erreichter Untergrenze verloren.

4.4 Ergebnisse zu F4

Die Auswertung nach dem PP-Modell lässt die Liste der vorgegebenen 24 Gestaltungsmerkmale der Lehr-Lernprozesse auf zwölf schrumpfen (Tabelle 6).

Tab. 6: Rangplätze für Lehr-Lernprozessmerkmale, die mindestens einmal präferiert wurden¹⁸

Befragte Personen- gruppen	Merkmale zu den Lehr-Lernprozessen					
	a)	e)	f)	h)	k)	l)
Schüler (N = 348)	5 (46,5%)	3 (50%)	3 (50%)	8 (34,5%)	6 (39,1%)	1 (55,2%)
Ausbilder (N = 31)	5 (38,7%)	3 (45,2%)	4 (41,9%)	8 (29,0%)	10 (19,3%)	4 (41,9%)
Lehrer (N = 14)	7 (21,4%)	3 (57,1%)	8 (14,3%)	1 (78,6%)	2 (71,1%)	9 (7,1%)
Chefs (N = 45)	13 (17,7%)	5 (35,6%)	1 (66,7%)	9 (26,7%)	7 (31,1%)	4 (37,7%)
	m)	n)	p)	q)	r)	x)
Schüler (N = 348)	10 (30,5%)	16 (16,9%)	4 (48,3%)	12 (22,9%)	20 (10,1%)	2 (50,9%)
Ausbilder (N = 31)	6 (35,5%)	8 (29,0%)	2 (54,8%)	9 (25,8%)	12 (6,5%)	1 (61,3%)
Lehrer (N = 14)	5 (35,7%)	4 (42,8%)	2 (71,4%)	9 (7,1%)	4 (42,9%)	4 (42,8%)
Chefs (N = 45)	6 (33,3%)	8 (28,9%)	2 (57,8%)	5 (35,6%)	17 (4,4%)	3 (55,6%)

Anmerkung: Dargestellt wurde nur dasjenige Merkmal, das von mindestens einer Personengruppe im Rahmen der sieben Präferenzmöglichkeiten mindestens einmal präferiert wurde. Pro Personengruppe wurden die ersten sieben Rangplätze hervorgehoben.

Ordnet man die zwölf Merkmale nach dem PP-Modell, so ergibt sich die in Tabelle 7 dargestellte Topliste mit sieben relevanten Gestaltungsmerkmalen.

¹⁸ Wegen Doppelbelegungen von Rangplätzen wurden bei den Schülern nur die Rangplätze 1 bis 6 (zweimal 3), bei den Ausbildern nur die Rangplätze 1 bis 6 (zweimal 4), bei den Lehrern nur die Rangplätze 1 bis 4 (zweimal 2, zweimal 3, dreimal 4) und bei den Chefs nur die Rangplätze 1 bis 6 (zweimal 5) berücksichtigt.

Tab. 7: Prioritätenliste für relevante Qualitätskriterien bei der Gestaltung der Lehr-Lernprozesse

Qualitätskriterien	Kriterium wurde präferiert von...			
	Schüler	Ausbildern	Lehrern	Chefs
1. Die Klasse kommt gut voran und trotzdem bleibt Zeit z.B. für Übungen und Wiederholungen.	1 l)	4 l)		4 l)
2. Es werden praxisnahe Aufgaben gestellt.	2 x)	1 x)	4 x)	3 x)
3. Der Lehrer findet das richtige Unterrichtstempo. Er lässt z.B. bei Fragen genügend Zeit zum Nachdenken.	3 e)	3 e)	3 e)	5 e)
4. Es werden anspruchsvolle Übungsaufgaben gestellt, z.B. Aufgaben, bei denen man wirklich sieht, ob man etwas verstanden hat.	4 f)	4 f)		1 f)
5. Es herrscht ein lernförderliches Klima. Schüler haben z.B. keine Hemmungen, Fragen zu stellen.	5 p)	2 p)	2 p)	2 p)
6. Der Lehrer pflegt die Beziehungen zu seinen Schülern. Er ist z.B. bereit, mit ihnen zu reden, wenn ihnen etwas nicht gefällt.	7 k)		2 k)	
7. Es zählen die persönlichen Lernfortschritte, unabhängig vom Notendurchschnitt der Klasse. So werden z.B. auch schlechtere Schüler gelobt, wenn sie sich verbessern.			1 h)	
<i>Anmerkung:</i> Die Ziffern in den vier rechten Spalten geben den Rangplatz aus Sicht der oben genannten Personengruppen für das danach im Fragebogen mit Buchstaben bezeichnete Qualitätsmerkmal an.				

In der Prioritätenliste (Tab. 7) wurden vier Aspekte (2, 3, 5, 6) als Kernqualitätskriterien besonders hervorgehoben, die den Lehrpersonen und Schülern gemeinsam sind.

4.5 Ergebnisse zu F5

Gemäß Tabelle 8 belegt das *fachliche Wissen der Auszubildenden* (e) als Bewertungsmaßstab für schulische Ausbildungsqualität bei Ausbildern und Firmenchefs den ersten Rang; auf Platz 2 landet bei den Chefs noch das *fachliche Können* (f). Bei den Schülern nehmen *persönliche Qualitätsvorstellungen* den ersten Platz ein. Lehrpersonen verwenden als Grundlage für ihre Bewertung vorrangig die *Anforderungen in der Berufspraxis* sowie – dicht gefolgt – *persönliche Qualitätsvorstellungen*.

Tab. 8: Präferenzen der einzelnen Personengruppen hinsichtlich der gewählten Maßstäbe bei der Bewertung schulischer Ausbildungsqualität

Schüler* N = 348	a)	b)	c)	d)				
Häufigkeit in %	43,4	47,2	10,9	60,2				
Rangplatz	3	2	5	1				
Lehrer N = 14	a)	b)	c)	d)	e)	f)	g)	h)
Häufigkeit in %	28,6	64,3	35,7	57,1	21,4	28,6	42,9	35,7
Rangplatz	5	1	4	2	6	5	3	4
Ausbilder N = 28	a)	b)	c)	d)	e)	f)	g)	h)
Häufigkeit in %	46,4	32,1	10,7	32,1	60,7	46,4	28,6	46,4
Rangplatz	2	3	5	3	1	2	4	2
Chefs N = 37	a)	b)	c)	d)	e)	f)	g)	h)
Häufigkeit in %	35,1	32,4	5,4	37,8	70,3	51,4	21,6	40,5
Rangplatz	5	6	8	4	1	2	7	3
*Anmerkung: Im Schülerfragebogen waren nur die Antwortalternativen a) bis d) möglich								

5. Diskussion

5.1 „Kundenorientierung“ als Zielkriterium schulischer Qualitätsentwicklung?

Will man dem Sprachgebrauch des Beschäftigungssystems folgen, so zeigen die Ergebnisse zu den Fragestellungen F1 und F2 ein klares *Plädoyer für „Kundenorientierung“*. Berufsschüler als „direkte (interne) Kunden“¹⁹ und betriebliche Ausbilder als „indirekte (externe) Kunden“ sollten demzufolge Mitbestimmungsrechte bei der Entwicklung schulischer Ausbildungsqualität erhalten. Deutlich wird dies vor allem bei

19 Dass Schüler nicht nur „Kunden“, sondern auch „Mitproduzenten“ beim Kompetenzerwerb sind, lässt die Verwendung des Begriffs „Kunde“ bekanntermaßen problematisch erscheinen. Dennoch erscheint die Verwendung angesichts der Ergebnislage legitim, zumal nicht beabsichtigt ist, den Begriff Schüler bzw. Auszubildender damit zu ersetzen.

F1, wenn bei der Zufriedenheit mit der schulischen Ausbildungsqualität *Schülern und Ausbildern* ein Vorrang eingeräumt wird. Nachdem bei der Zufriedenheitsbeurteilung von allen befragten Gruppen der Vorrang so eindeutig den *Schülern* zugesprochen wird, erscheint es legitim, deren Sichtweise auch bei F2 in den Mittelpunkt zu rücken. Dort ging es um die Frage, von welchen Personen die Qualitätsvorstellungen vorrangig berücksichtigt werden sollten. Aus Schülersicht ergibt sich die in Tabelle 9 dargestellte Reihenfolge.

Tab. 9: Rangplätze für Personen, deren Qualitätsvorstellungen aus Schülersicht bei schulischer Qualitätsentwicklung vorrangig berücksichtigt werden sollten²⁰

Rangplätze	Häufigkeit
1. jetzige Berufsschüler	69,8%
2. Ausbilder	53,4%
3. Berufsschullehrer	51,7%
4. Lehrkräfte weiterführender Schulen des Berufs	35,1%
5. Chefs (Betriebsinhaber/Geschäftsführer)	22,7%
6. Ehemalige Schüler der Schule	19,8%
7. Wissenschaftliche Pädagogik	12,9%
8. Schulaufsicht	5,7%
9. Eltern	2,6%
<i>Anmerkung:</i> Schüler, Ausbilder und Lehrer wurden als Hauptpersonengruppen markiert.	

Tabelle 9 kann zum einen verdeutlichen, dass am Diskursverfahren aus Sicht der Schüler sie selbst (1.), die Ausbilder (2.) und die Lehrer (3.) beteiligt werden sollten. Zum anderen wird der eher geringe Rangplatz für die Vorstellungen der Firmenchefs deutlich, die nur von 23% der Schüler als vorrangig eingestuft wurden. Dies stimmt mit den Sichtweisen der Betriebe überein, die den Ausbildern (78,9%) den Vorrang vor den Chefs (51,4%) einräumen (vgl. Tab. 3).

Im betrachteten Ausbildungsberuf würde „Kundenorientierung“ aus Sicht der Schüler, Lehrer und Betriebe eine Orientierung an den Vorstellungen der Chefs *nicht* mit einschließen. Schüler, Ausbilder und Lehrkräfte können damit als *Hauptpersonengruppen* bezeichnet werden, die an einem permanenten Qualitätsdiskurs im Sinne von Kapitel 1.1 konzeptionell zu beteiligen sind.²¹

20 Der Vollständigkeit halber wurden auch die Rangplätze der Personengruppen 4–9 dargestellt. Der niedrige Rangplatz für die wissenschaftliche Pädagogik verdeutlicht, dass die Leistungen der Berufsbildungsforschung von Berufsschülern nicht hinreichend wahrgenommen bzw. angemessen eingeschätzt werden können.

21 Die Sichtweise der Betriebe, nach der auch noch die Vorstellungen weiterführender Schulen, berücksichtigt werden sollten (vgl. Tab. 3), wurde hier nicht weiter verfolgt, weil kein positives Aufwand-Nutzen-Verhältnis erkennbar war. Zum einen gestaltete sich die Recherche der relevanten Schulen schwierig, weil die betreffenden Schüler *unterschiedliche* weiterführende Schulen besuchen. Zum anderen handelt es sich bei den Hauptabnehmern der Berufsschule in erster Linie nicht um die Meister- und Fachhochschulen, sondern um die Betriebe.

Eine Beteiligung der Ausbilder an der Qualitätsentwicklung am Lernort Schule ist in der Praxis nicht die Regel.²² Vielmehr stellt sie für Berufsschullehrkräfte eine Herausforderung dar, die eine Standpunktklärung zu mindestens zwei berufspädagogischen Spannungsfeldern voraussetzt, um selbstbewusst und verantwortungsvoll am Qualitätsdiskurs teilnehmen zu können. Beide Spannungsfelder sollen hier nur kurz angerissen werden.

a) Spannungsfeld Lehrer – Schüler

Es stellt sich die Frage, ob Schüler überhaupt beurteilen können, was Ausbildungsqualität alles umfasst. Für die Lehr-Lernsituation (Prozessqualität) dürften sie dazu noch am ehesten in der Lage sein. Deshalb wurden sie auch auf Prozessebene als relevante Anspruchsgruppe konzeptionell berücksichtigt. Weniger wahrscheinlich erschien dies in Bezug auf die geforderten Schülerleistungen (Ergebnisqualität), weil sie hier den nötigen Überblick über die Anforderungsstrukturen ihrer zukünftigen Handlungsfelder in der Regel nicht besitzen (können). Wie die Ergebnisse zu F3 zeigen, ergäbe sich in Bezug auf die Festlegung der Kernqualitätsziele kein Unterschied, ob die Präferenzen der Schüler einbezogen werden oder nicht. Evaluationsstudien für weitere Bildungsgänge könnten zeigen, ob dies nur für den untersuchten Bildungsgang gilt.²³

b) Spannungsfeld Bildung – Qualifizierung

Eine Berufsschule hat mehr zu leisten, als „nur“ für das aktuelle Funktionsfeld im gewählten Ausbildungsbetrieb zu qualifizieren. Gemäß ihrem Bildungsauftrag sind auch die Interessen des Gemeinwesens zu berücksichtigen, so dass von einem ganzheitlichen Bildungsanspruch (Förderung von beruflicher und gesellschaftlicher Handlungskompetenz) gesprochen werden kann²⁴. Dieser Anspruch ist in einem Qualitätsdiskurs von schulischer Seite unmissverständlich und überzeugend einzufordern, vor allem dann, wenn Schüler und/oder Ausbilder bei ihren Qualitätsvorstellungen eher *enge*, rein auf praktische Verwertbarkeit bezogene Qualifizierungswünsche äußern.

Eine Öffnung für legitime Wünsche auf der Abnehmerseite muss keine Einschränkung der vorgeschriebenen schulischen Pflichtaufgaben bedeuten. Im Gegenteil: sie kann auch den Horizont erweitern und bereichern. Interessen und Ansprüche der Schüler und Ausbildungsbetriebe zu ignorieren, würde bedeuten, *gegen* ihre Erwartungen zu unterrichten. Wie soll aber in einem solchen Fall die gewünschte Zufriedenheit mit der schulischen Ausbildungsqualität erreichbar sein? Dies erscheint nur möglich, wenn Schüler und Ausbilder eingeladen werden, Mitverantwortung für die Entwicklung eines schulischen Ausbildungsprofils zu übernehmen. Dazu werden sie aber nur bereit sein, wenn sie nach ihren Vorstellungen gefragt und ihre Antworten ernst genommen werden.

22 Da Innere Schulentwicklung in der Praxis häufig ohne Einbezug der Ausbilder (nicht selten auch ohne Einbezug der Schüler) stattfindet, ist zu fragen, ob nicht sogar der Begriff „Innere Schulentwicklung“ den Fehlschluss nährt, Berufsschullehrer könnten – ohne Einbezug der Ausbilder – die „richtigen“ Qualitätsziele alleine (vielleicht gerade noch zusammen mit den Schülern) finden.

23 Sollte dies auch für weitere Bildungsgänge gelten, könnten die Schüler auch auf Outputebene bei der Ermittlung der Kernqualitätskriterien konzeptionell berücksichtigt werden, ohne in den Verdacht zu kommen „Klientelpädagogik“ zu betreiben.

24 Vgl. z. B. Achtenhagen & Baethge (2005), S. 26

Kundenorientierung wird freilich zum Problem, wenn sich Kundensicht und Bildungsauftrag diametral entgegenstehen sollten. Wie die Ergebnisse zu F3 und F4 zeigen, gibt es dazu für den untersuchten Bildungsgang auf kollektiver Ebene keine Hinweise. Anders auf Individualebene, etwa wenn bei freien Nennungen die Abschaffung allgemein bildender Fächer wie Religion oder Deutsch gefordert wird.²⁵ In solchen Fällen ist die Schule als eigenständiger Lernort mit eigenen Aufgaben und Ansprüchen gefragt. Ein schulinternes QM, das auf permanente Einbindung der genannten Hauptpersonengruppen in die Qualitätsentwicklung setzt und – bei Aufrechterhaltung eigener Ansprüche – um Konsens bemüht ist, kann m.E. einen wesentlichen Beitrag dazu leisten, dass solche Situationen gar nicht erst entstehen.

Eine so verstandene Kundenorientierung erscheint mit der berufs- und wirtschaftspädagogischen Vision voll vereinbar, den Schüler dazu zu befähigen, „... innerhalb einer von Bedingtheiten geprägten Welt sein Leben unter Nutzung der ihm eigenen Potentiale in Freiheit zu führen“²⁶. Beides muss in Qualitätszieldiskursen in Balance gebracht werden: Die Befähigung zu erfolgreicher Berufsausübung *und* die individuelle Persönlichkeitsentwicklung – oder wie es im Leitbild der betreffenden Schule als Vision u.a. heißt: „Fachausbildung *und* Persönlichkeitsentwicklung“.

Also: Kundenorientierung an der Berufsschule? – Ja, aber differenziert und unter Behauptung eigener Ziele und Ansprüche, wo immer dies geboten erscheint! Wo Kundenorientierung hilfreich sein kann oder aus den dargelegten Gründen zurückgewiesen werden muss, sollen die weiteren Ausführungen zeigen.

5.2 Qualitätsvorstellungen der Berufsschullehrer aus Sicht der Betriebe

Die Ergebnisse zu F2 werfen die Frage auf, warum den Qualitätsvorstellungen der Lehrkräfte von betrieblicher Seite ein so geringer Stellenwert zukommt. Dazu sind mehrere Thesen möglich.

These 1

- 1.1 Die Betriebe haben beim Thema schulische Ausbildungsqualität in erster Linie die *Ergebnisqualität* (Output) im Blick, d.h. die tatsächlich abrufbaren Schülerkompetenzen.
- 1.2 Aus betrieblicher Sicht sollte schulische Ergebnisqualität vorrangig von den Betrieben (nicht von den Berufsschullehrern) definiert werden.
- 1.3 Betriebe schreiben den Lehrkräften die Aufgabe zu, die erforderlichen Qualifikationen (Outputqualität) zuverlässig zu vermitteln, auf welchem Weg auch immer.

Empirische Begründung: Die Thesen spiegeln Erfahrungen aus dem Schulalltag wider und können teilweise mit den Befragungsergebnissen bei F5 (Sichtweisen der Betriebe) belegt werden: Gemäß Tabelle 8 verwenden Ausbilder und Chefs für die Bewertung schulischer Ausbildungsqualität vorrangig das erworbene fachliche Wissen und Können (Outputqualität). Lehrpersonen beziehen sich hauptsächlich auf Anforderungen der Berufspraxis. Woher sollen Lehrkräfte diese jedoch kennen, wenn sie den Kontakt zur Praxis nicht regelmäßig pflegen (müssen)?

²⁵ Dies kam insgesamt 11 mal bei den Betrieben (N=148) vor.

²⁶ vgl. Zabeck, J. (2004), S. 111

These 2

Eine weitere Ursache liegt in einem Kommunikationsproblem, das sich aus den unterschiedlichen Systemen Schule und Betrieb ergibt.

Empirische Begründung: Die Lehrkräfte haben bei Rückmeldung der Ergebnisse ihren geringen Rangplatz bei F2 nicht in erster Linie auf ein Kompetenz-, sondern auf ein *Kommunikationsproblem* zurückgeführt. Entsprechend haben sie auch die Befragungsergebnisse als Herausforderung verstanden, ihre Kompetenzen zukünftig (noch) besser zu kommunizieren.²⁷

These 3

Es handelt sich im Kontext dualer Ausbildung um ein typisches Ergebnis für den Lernort Berufsschule.

Empirische Begründung: Erfahrungsgemäß haben Betriebe – unabhängig vom Ausbildungsberuf – oft kein ausgeprägtes Vertrauen in die Berufsschule, einen Unterricht zu bieten, der für die Anforderungen in der Praxis genügend qualifiziert²⁸. Außerdem bewerteten Schüler und Betriebe die schulische Ausbildungsqualität bei der Erhebung im Durchschnitt mit „gut“ bis „zufrieden stellend“, so dass es sich im vorliegenden Fall nicht um ein Problem der betreffenden Lehrpersonen handeln dürfte.²⁹

5.3 Gemeinsamkeiten und Unterschiede bei den allgemeinen Bildungszielen

Die vier Kernqualitätsziele bei den allgemeinen Bildungszielen stellen ein erfreuliches Ergebnis dar, weil es sich sowohl um fachliche (a, b) als auch um überfachliche (d, t) Zielsetzungen handelt. Sie sind zum einen mit dem Bildungsauftrag der Berufsschule kompatibel. Zum anderen passen sie zum Leitbild der Schule, das neben der Vermittlung von Fachkompetenz auch auf die Förderung von Schlüsselkompetenzen setzt und dabei die Bedeutung des eigenverantwortlichen Lernens und Arbeitens besonders herausstellt.³⁰ Berücksichtigt man, wie schwer es in der Praxis ist, „Eigenverantwortliches Lernen/Arbeiten“ (t) wirksam zu fördern, kann deutlich werden, dass es sich bei den Kernqualitätszielen bereits um ein anspruchsvolles Programm handelt. Trotzdem fehlen noch Ziele, die aus einer *gesellschaftlichen* Perspektive wichtig sind, wie z. B. ökologisches Bewusstsein (i). So wird einerseits deutlich, wie schnell eine Schule in Bezug auf die an sie herangetragenen Erwartungen überfrachtet werden kann. Andererseits kann eine Schule dieses Ziel dennoch aufgreifen, wenn es ihre Ressourcen zulassen.³¹

27 Nach LUHMANN (2001, S. 78f) lässt sich die These auch systemtheoretisch begründen. Eine nähere Ausführung würde an dieser Stelle jedoch den Rahmen sprengen.

28 Vgl. EULER (2005, S. 8), der die Berufsschulen heute als Qualitätsgarant für die Berufsausbildung in der Defensive sieht.

29 Auf einer Schulnotenskala von 1–6 wurden für die Zufriedenheit mit der Ausbildungsqualität folgende Noten erzielt: Bei den Schülern (N = 338, weiß nicht = 10): MW = 2.6, σ = 0.73. Bei den Ausbildern (N = 28, weiß nicht = 3): MW = 3.1, σ = 0.76. Bei den Chefs (N=37, weiß nicht = 8): MW = 2.9, σ = 0.84. Zum Vergleich: In einem nahezu zeitgleich durchgeführten Qualitätstest der Zeitschrift *test* wurden die größten Ketten und einige selbstständige Augenoptikerbetriebe getestet, die als Qualitätsurteil Noten zwischen 2,8 und 3,2 erzielten (*test* 9/2005, S. 84ff).

30 Vgl. MÜLLER, M. (2001).

31 Wenn Nachhaltigkeit erreicht werden soll, kann das Ziel ohnehin nicht nur auf das Handlungsfeld Unterricht beschränkt bleiben. Vielmehr sind dann auch organisationspädagogische Maßnahmen erforderlich, die ein Lernen en passant ermöglichen.

Eine heikle Zielsetzung stellt das „ökonomische Denken“ (7) dar. Während es für die Mehrheit der Betriebe – wie zu erwarten war – vorrangig erschien, wurde es von keiner einzigen Lehrkraft präferiert. Hier wird eine Anforderung deutlich, der marktorientierte Betriebe täglich ausgesetzt sind, während Schulen davon verschont bleiben. Dass sich die Lehrkräfte hier auf die Sicht der Betriebe selbstkritisch zu bewegen sollten, erscheint erforderlich. Allerdings sollte dies vor dem Hintergrund des Bildungsauftrags der Berufsschule geschehen, der eine Verengung des Lebens auf eine ökonomische Perspektive nicht zulässt, sondern eine Vorbereitung auf das „ganze“ Leben fordert. Vor diesem Hintergrund erscheint eine Annäherung beider Wertesysteme nicht ohne weiteres möglich. Möglicherweise kann hier das vorgeschlagene Konstrukt „Kernqualität“ einen Beitrag zur Annäherung leisten.

Tabelle 10 soll verdeutlichen, dass sich die Ziele der Prioritätenliste auf alle drei Dimensionen von Handlungskompetenz verteilen, die aus analytischen Gründen getrennt dargestellt sind. Die Befürchtung einer Engführung auf rein beschäftigungsbezogene Interessen hat sich damit eher nicht bestätigt. Freilich ist zu vermuten, dass im Präziserungsprozess z. B. das Ziel „mündliche Ausdrucksfähigkeit“ seitens der Ausbilder lediglich auf Situationen im Verkaufsgespräch bezogen wird. Damit wäre jedoch bei diesem Lernziel z. B. der Bildungsauftrag des Faches Deutsch noch lange nicht erfüllt.

Tab. 10: Priorisierte Bildungsziele, aufgeteilt auf einzelne Dimensionen von Handlungskompetenz³²

Fachl. Kompetenz (Sachkompetenz)	Soziale Kompetenz	Personale Kompetenz (Humankompetenz)
<ul style="list-style-type: none"> • Berufliches Fachwissen • Berufspraktisches Können • Ökonomisches Denken 	<ul style="list-style-type: none"> • Kooperationsbereitschaft • Höflichkeit/Freundlichkeit 	<ul style="list-style-type: none"> • Eigenverantwortliches Lernen/Arbeiten • Mündliche Ausdrucksfähigkeit • Fleiß/Leistungsbereitschaft

5.4 Gemeinsamkeiten und Unterschiede bei der Lehr-Lernprozessgestaltung

Die hier ermittelten Kernmerkmale erscheinen substanziell und evident. Sie zeigen, worauf es bei der Gestaltung guten Berufsschulunterrichts im Kern ankommt:

- auf praxisnahe Aufgaben (2.) und das richtige Unterrichtstempo (3.) sowie
- auf eine positive Gestaltung der sozialen Dimension von Unterricht (5. und 6.).

Diskussionswürdig erscheinen vor allem die Merkmale „k“ und „h“:

Merkmal „k“, das von Schülern und Lehrern, nicht jedoch von betrieblicher Seite präferiert wurde, stellt mit Recht ein Kernmerkmal dar. Positive Lehrer-Schüler-Beziehungen gelten nachweislich als eine Hauptdimension des Unterrichtsklimas

³² Methodenkompetenz wird als integraler Bestandteil aller drei Dimensionen betrachtet

und als wesentliche Bedingung für gute Lernleistungen. Da auf der Ebene der Prozessqualität die Qualitätsvorstellungen der Betriebe konzeptionell keinen Eingang finden, konnte hier ein Wegfallen des Merkmals verhindert werden. An dieser Stelle wird die Berechtigung einer „differenzierten Kundenorientierung“ deutlich, wie sie im Konstrukt Kernqualität (vgl. 1.2) und im PP-Modell (vgl. 3.3 c) verankert wurde.

Mit dem *Merkmal* „h“ bringen die Lehrkräfte einen wichtigen pädagogischen Aspekt ein. Auch wenn es kein Kernmerkmal ist, sollte es m. E. als „vorausgesetztes Erfordernis“³³ hochgehalten und von Lehrpersonen als Ansporn gesehen werden, den Schülern die Bedeutung individueller Bezugsnormorientierung für den Lernerfolg jedes einzelnen näher zu bringen.

Wenn Lehrkräfte – im Unterschied zu Schülern und Ausbildern – bestimmte Merkmale *nicht* auswählen, so kann es sich um Selbstverständlichkeiten handeln, die sie unbewusst berücksichtigen und deshalb nicht explizieren. Genauso gut kann es sich aber auch um „blinde Flecken“ handeln. Ein schulinternes QM bietet die Chance, z.B. mit Hilfe eines einfachen Feedbackinstruments Aufklärungsarbeit zu leisten. Für die Kernmerkmale könnte es z.B. so aussehen, wie in Tab. 11 dargestellt.

Tab. 11: Beispiel für ein Instrument zur Selbstevaluation von Kernqualitätszielen im Bereich der Lehr-Lernprozessgestaltung durch die Lehrkräfte

Merkmale guten Berufsschulunterrichts	Trifft ...			
	über- haupt nicht zu 1	eher nicht zu 2	eher zu 3	voll und ganz zu 4
a) Es werden praxisnahe Aufgabe gestellt.				
b) Der Lehrer findet das richtige Unterrichtstempo. Er lässt z.B. bei Fragen genügend Zeit zum Nachdenken.				
c) Es herrscht ein lernförderliches Klima. Schüler haben z.B. keine Hemmungen, Fragen zu stellen.				
d) Der Lehrer pflegt die Beziehungen zu seinen Schülern. Er ist z.B. bereit, mit ihnen zu reden, wenn ihnen etwas nicht gefällt.				
e) ...				

³³ In der internationalen Qualitätsdefinition DIN EN ISO 8402 wird Qualität als die „Gesamtheit von Merkmalen ... einer Einheit bezüglich ihrer Eignung, festgelegte und vorausgesetzte Erfordernisse zu erfüllen“ definiert.

Der intervallskalierte Antwortmodus sowie weitere Zeilen für freie Merkmalsergänzungen ermöglichen ein Schülerfeedback, das rasch eingeholt, ausgewertet und mit den Schülern besprochen werden kann (vgl. 1.1.3). Folgt man dabei dem bereits skizzierten „PDCA-Zyklus“, besteht die Chance, im Berufsschulunterricht „sinnstiftendes Kommunizieren“ (vgl. Merkmal 5 bei MEYER) und überdies Qualitätsdenken bei Lehrkräften und Schülern systematisch zu fördern.

6. Zusammenfassung und Ausblick

In den Ergebnissen der Fragebogenerhebung entdeckten die betroffenen Lehrkräfte „erstaunlich viele brauchbare Informationen und Erkenntnisse“³⁴ für ihre Qualitätsarbeit. Andere Berufsbereiche der Schule streben deshalb eine Nachahmung an. Dies kann zum einen als Indiz für die Validität der erhobenen Daten gewertet werden. Zum anderen verdeutlicht ein solches Feedback der betroffenen Lehrkräfte die Chance für eine wirksame und nachhaltige Qualitätsentwicklung in der Schule, vielleicht sogar in den Betrieben, wenn sich die Entwicklungsarbeit systematisch an den Kernqualitätszielen orientiert. Um diese Chance zu betonen, sollen die zentralen Erkenntnisse der Studie zum Schluss in drei Hauptpunkten noch einmal vor Augen geführt werden.

- a) Der Wunsch nach vorrangiger Berücksichtigung der jeweils eigenen Qualitätsvorstellungen (F1) macht deutlich, dass ein noch so engagiertes schulisches Bemühen um Ausbildungsqualität die Erwartungen der Schüler und Betriebe nicht erfüllen kann, wenn deren Qualitätsvorstellungen nicht ermittelt und adäquat berücksichtigt werden. Die Erfassung und differenzierte Berücksichtigung der Qualitätsvorstellungen von Schülern und Ausbildern erscheint deshalb für eine ökologisch valide Entwicklung von Qualitätszielen sowie für eine wirksame und nachhaltige Unterrichts- und Schulentwicklung unverzichtbar.
- b) Im Bereich allgemeiner Bildungsziele sollten folgende *Kernziele* bei der Unterrichtsentwicklung den Schwerpunkt bilden und an einem Ausbildungstag in Bezug auf die jeweils erwarteten Schülerleistungen (Outputqualität) konkretisiert werden:
 - Vermittlung beruflichen Fachwissens (Theorie)
 - Vermittlung berufspraktischen Könnens (Praxis)
 - Eigenverantwortliches Lernen/Arbeiten
 - Mündliche Ausdrucksfähigkeit.
- c) Bei der Unterrichtsgestaltung (Lehr-Lernprozesse) sollten mindestens folgende *Kernmerkmale* den Schwerpunkt bilden, in einem gemeinsamen Qualitätsdiskurs mit den Schülern präzisiert und einer kontinuierlichen Selbstevaluation mit ihnen als Feedbackgeber unterzogen werden:
 - Es werden praxisnahe Aufgaben gestellt.
 - Der Lehrer findet das richtige Unterrichtstempo.
Er lässt z.B. bei Fragen genügend Zeit zum Nachdenken.
 - Es herrscht ein lernförderliches Klima.
Schüler haben z.B. keine Hemmungen, Fragen zu stellen.

34 ...so das Lehrer-Feedback auf die Bekanntgabe der Auswertung durch die Universität.

- Der Lehrer pflegt die Beziehungen zu seinen Schülern. Er ist z. B. bereit, mit ihnen zu reden, wenn ihnen etwas nicht gefällt.

Für die Unterrichtspraxis im untersuchten Ausbildungsberuf können diese Ergebnisse aufgrund ihrer ökologischen Validität Orientierungssicherheit bei der Qualitätsentwicklung bieten, vor Aktionismus schützen und so einen wesentlichen Beitrag zur Sicherung von Kundenzufriedenheit leisten. Angesichts einer Vielzahl von Zielen, Aufgaben und Erwartungen, mit der eine Schule im Alltag permanent konfrontiert ist, kann eine solche Perspektive nicht hoch genug eingestuft werden.

M. E. können die Ergebnisse auch auf der Theorieebene von Schulentwicklung nützlich sein. So wäre z. B. denkbar, das Potenzial des Konstrukts Kernqualität für eine Brückenfunktion beim Zusammenführen unterschiedlicher Qualitätsparadigmen von Schule und Betrieb auszuloten. Die Förderung lernortübergreifender Kommunikation und Kooperation war ein wesentliches Fazit der betroffenen Lehrkräfte, das sie u. a. aus den Ergebnissen der Befragung zogen. Auch von den Betrieben wurde eine gute Zusammenarbeit zwischen Schule und Ausbildern wiederholt gewünscht und als Qualitätsmerkmal dualer Berufsausbildung genannt. Es erscheint deshalb sinnvoll, das Konstrukt Kernqualität etwa im Sinne einer pragmatischen Konsensrationalität theoretisch und empirisch weiter zu elaborieren, um die Chancen und Grenzen des dargestellten Diskursverfahrens klarer zu sehen und die Diskursfähigkeit der Lehrpersonen in der Praxis zu stärken. Dies wäre auch vor dem Hintergrund des novellierten Berufsbildungsgesetzes wünschenswert, das die Qualitätsentwicklung an beiden Lernorten befördern will.

Literatur

- ACHTENHAGEN, F & BAETHGE, M (2005). Kompetenzentwicklung unter einer internationalen Perspektive – makro- und mikrostrukturelle Aspekte. In: GONON, P., KLAUSER, F., NICKOLAUS, R., HUISINGA, R. (Hrsg.). *Kompetenz, Kognition und neue Konzepte der beruflichen Bildung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften Wiesbaden.
- BÖTTCHER, W. (2002). Kann eine ökonomische Schule auch eine pädagogische sein?. Juventa Verlag Weinheim und München.
- CLAUSEN, M. (2002). *Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive?* Waxmann Verlag Münster, New York, München, Berlin.
- DITTON, H (2000). Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 41. Beiheft, S. 73–92. Beltz Verlag Weinheim und Basel.
- EULER, D. (2005). Qualitätsentwicklung in der Berufsausbildung. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 27. Quelle: <http://www.blk-bonn.de/papers/heft127.pdf>.
- FEND, H (2000). Qualität und Qualitätssicherung in der Schule. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 41. Beiheft, S. 55–72. Beltz Verlag Weinheim und Basel.
- HARVEY, L & GREEN, D. (2000). Qualität definieren. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 41. Beiheft, S. 17–39. Beltz Verlag Weinheim und Basel.
- HEID, H. (2000). Qualität – Überlegungen zur Begründung einer pädagogischen Beurteilungskategorie. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 41. Beiheft, S. 41–51. Beltz Verlag Weinheim und Basel.
- HEID, H. (2003). Qualität in der Unterrichtspraxis. Quelle: Onlineresource des deutschen Bildungsservers: http://www.schulentwicklung-mfr.de/fileadmin/user_upload/vortrag_Heid.pdf.
- KAMINSKE, G. & BRAUER, J.-P. (1999). *Qualitätsmanagement von A bis Z*. Hanser München Wien.

- LUHMANN, N (2001). Aufsätze und Reden. Philipp Reclam jun. Stuttgart.
- MEYER, H. (2004). Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen Scriptor.
- MÜLLER, M. (1998). Das Unterrichtsklima von Berufsschulklassen. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Heft 1/98, S. 93–119. Steiner Verlag Stuttgart.
- MÜLLER, M. (2001). Vermittlung von Schlüsselqualifikationen in der Schule – ein nicht erreichbares Ideal?, Unterrichten/Erziehen, Heft 3, S. 158–163. Mai/Juni 2001. Carl Link Verlag Kronach, München, Bonn, Potsdam.
- OELKERS, J. (2005). Von Zielen zu Standards. In: Standards. Hrsg: Becker, G., Bremerich-Vos, A., Demmer, M., Maag Merki, K., Priebe, B., Schwippert, K., Stäudel, L., Tillmann, K.-J. Friedrich Jahresheft XXIII.
- SHELLEN, A. & TENBERG, R. (2001). Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs ‚Qualitätsentwicklung an beruflichen Schulen‘ (QUABS). Hintermaier Verlag München.
- SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (Hrsg.) (2005). Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterung zur Konzeption und Entwicklung. Luchterhand München, Neuwied.
- TENBERG, R. (2003). Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs QUABS. München: Lehrstuhl für Pädagogik der TU München.
- ZABECK, J. (2004). Performative Didaktik. In: EULER, D. und SLOANE, P. (Hrsg.). Wirtschaftspädagogisches Forum. Berufserziehung im Zeichen der Globalisierung und des Shareholder Value, S. 103–124. Eusl-Verlag Paderborn.

Anschrift des Autors: Dr. Manfred Müller, Mathildenstr. 21, 90489 Nürnberg, E-Mail: dr.m.h.mueller@t-online.de; Lehrbeauftragter an den Universitäten Bayreuth (LS Schulpädagogik) und Erlangen Nürnberg (LS Wirtschaftspädagogik)